DOCUMENT RESUME

ED 025 965 FL 000 556

By-Plastre, Guy

Reflexions sur la Methodologie Audio-Visuelle Structuro-Globale en Regard des Principes Generaux de la Didactique des Langues Secondes (Thoughts on the Structural-Global Audio-Visual Methodology in Second Language Instruction).

Pub Date 66

Note-18p.; Reprint from Revue de Phonetique Appliquee, n3 p51-67 1966.

EDRS Price MF-$0.25 HC-$1.00

Descriptors-Applied Linguistics, *Audiovisual Instruction, Course Content, *Curriculum Development, Grammar, *Instructional Materials, *Language Instruction, Language Research, Language Skills, Phonetics, Psychology, Research Needs, *Teaching Methods, Vocabulary Development

The process of second language teaching is reviewed in this article, written in French, and recognition is given to the influences of linguistics, biology, psychology, and the history of language teaching on present day methodology. Aspects of language teaching methods related to audiovisual and structural-global techniques are identified as (1) selection of material, (2) gradation of elements, (3) presentation of elements, and (4) repetition. Discussion of these four aspects relates to the importance of statistical research for vocabulary selection, the early presentation of phonemic aspects of the language, the need for research on gradation criteria, and the satisfaction of psycho-pedagogical and linguistic exigencies through presentation and repetition devices. (AF)

ED025965

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

Guy Plastre
Secrétaire de la Faculté des Lettres de l'Université Laval à Québec

Réflexions sur la méthodologie audio-visuelle structuro-globale en regard des principes généraux de la didactique des langues secondes

Extrait de la « Revue de Phonétique Appliquée »
Nº 3, 1966

FL 000 556

Centre Universitaire de l'Etat
17, Place Warocqué
MONS (Belgique)

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS COPYRIGHTED MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY Raymond Renard, Revue de Phonétique Appliquée TO ERIC AND ORGANIZATIONS OPERATING UNDER AGREEMENTS WITH THE U.S. OFFICE OF EDUCATION. FURTHER REPRODUCTION OUTSIDE THE ERIC SYSTEM REQUIRES PERMISSION OF THE COPYRIGHT OWNER."

Réflexions sur la méthodologie audio-visuelle structuro-globale (1) en regard des principes généraux de la didactique des langues secondes.

Il fut un temps où pour être consacré professeur de langue seconde, il suffisait de connaître la grammaire de cette langue. Encore que cette connaissance n'avait pas besoin d'être tirée d'une observation précise de la réalité linguistique de la langue à enseigner mais bien plutôt d'un bon manuel de grammaire qui avait codifié, une fois pour toutes, les règles régissant cette langue. A ce point de vue, aucune différence entre le professeur de latin ou le professeur d'anglais ; langues vivantes et langues mortes recevaient un traitement identique.

Avec l'insistance mise depuis la fin de la dernière grande guerre sur la langue parlée (et partant, sur une connaissance active et non plus passive des langues), l'habileté à parler la langue seconde est devenu un critère de choix des professeurs. « Qui peut parler, peut enseigner », croyait-on. Aussi du jour au lendemain, nombre de gens parlant une langue étrangère sont-ils devenus, du coup, professeurs de langues. Et l'on a vu, par exemple, les Etats-Unis importer des tonnes de *native speakers* pour en faire des professeurs qualifiés.

---

(1) Pour une description de cette méthodologie — dont le nom sera ci-après abrégé en le sigle AVSG —, voir P. GUBERINA, *La méthode audio-visuelle structuro-globale et ses implications dans l'enseignement de la phonétique,* dans « Studia Romanica et Anglica Zagrebiensia », 11 (octobre 1961) ; *La méthode audio-visuelle structuro-globale,* dans « Revue de Phonétique appliquée », 1 (1965), pp. 35-64 ; R. RENARD, *La méthode audio-visuelle et structuro-globale de St-Cloud-Zagreb,* Didier, 1965 ; P. RIVENC, *Une expérience d'enseignement audio-visuel du français en Yougoslavie,* dans « Cahiers pédagogiques », (mai 1957), pp. 41 sv. ; P. SCHERTZ, *La méthode « Voix et Images de France » et les techniques audio-visuelles au service de la classe de conversation,* dans « Le Français dans le monde », XIII (déc. 1962), pp. 38-41, ainsi que la *préface* de la méthode VIF, Didier.

Erreur ! Un enseignement effectif des langues vivantes demande une préparation soignée. Le rôle que le professeur de langue joue dans la formation humaniste des élèves qui lui sont confiés est un rôle trop important pour qu'on prenne sa tâche à la légère. Enseigner une langue étrangère est un grand art ; c'est aussi une science. Et c'est de cette science, — la didactique linguistique, — que je voudrais traiter ici.

* * *

La didactique linguistique est une science jeune qui tente d'éclairer de ses principes le processus de l'enseignement d'une langue seconde. Elle tire ses vues de la linguistique, de la biologie, de la psychopédagogie, de l'histoire de l'enseignement des langues, pour ne nommer que les plus essentielles disciplines qui la nourrissent. A l'une, elle demande ce qu'est une langue ; à l'autre, ce qui se passe en l'homme quand il parle ; à la troisième, comment s'implante en un sujet parlant tel ou tel système verbal de pensée et de communication ; enfin, à l'histoire, elle demande de rendre compte des diverses approches méthodologiques employées à travers les âges et à travers les pays pour permettre une plus facile et efficace acquisition des langues secondes... Et lorsqu'elle a réussi toutes les données que ces sciences peuvent lui fournir, la didactique linguistique en déduit des principes généraux que l'on pourrait brièvement résumer ainsi.

A côté d'une connaissance passive de la langue il existe une connaissance active, qui est tout autre que la première.

L'enseignement de toute langue seconde doit respecter l'analyse du système interne de la langue enseignée (*critère linguistique*) tant sous ses aspects oraux que sous sa forme écrite.

L'enseignement de toute langue seconde doit se baser sur une comparaison du système de la langue enseignée avec le système de la langue maternelle des étudiants (*critère de l'écart* et *critère de l'interférence*).

Cet enseignement doit respecter la norme établie (*critère pédagogique* qui substitue l'examen normatif à l'analyse linguistique purement descriptive) (2).

L'enseignement doit tenir compte des éléments les plus fréquents, les plus faciles, les plus extensifs (*critère du choix*).

La présentation doit être graduée (critère de la *progression*) et globale (critère de la *structuration* ou *contextualisation*).

---

(2) Voir, entre autres, mon article dans la « Revue de l'Université d'Ottawa », 32, 3 (juillet 1962), pp. 322-334.

Le renforcement des éléments acquis doit être assuré par une judicieuse *répétition.*

D'où il ressort que les éléments de base, constitutifs de toute méthode pour l'enseignement des langues, sont :

la *sélection* du matériel ;
la *gradation* des éléments à enseigner ;
la *présentation* de ces éléments ;
la *répétition.*

Ce que l'on retrouve dans la méthodologie AVSG préconisée par l'équipe de Zagreb-St-Cloud et qui a donné aux maîtres de langues étrangères des cours tels que *Voix et Images de France, Bonjour Line, Parlons Français, le Français par la méthode audio-visuelle,* pour ne retenir que ceux qui nous sont les plus familiers. Ce que l'on dira, ici, de ceux-ci, vaudra *mutatis mutandis* des cours d'allemand, de russe, d'italien, d'espagnol et d'autres langues qui s'inspirent de la même méthodologie.

Pour simplifier l'exposé qui suivra, nous nous référons à ces diverses méthodes à l'aide des sigles suivants :

FMAV : *Bonjour Line*
BL : *Voix et Images de France*
VIF : *Parlons Français*
PF : *Le Français par la méthode audio-visuelle*

SELECTION

Le pédagogue ne peut avoir le point de vue désintéressé et objectif du linguiste qui se contente d'une analyse purement descriptive de la langue ; il doit se référer plutôt à un examen normatif de la langue qu'il enseigne. La question qui se pose alors à lui est de savoir quel sera le bagage linguistique exact qu'il devra enseigner.

Le professeur Pierre Maubrey, de l'Université de George Town (Washington, U.S.A.), a bien défini cette tâche quand il disait que : « Enseigner c'est choisir ». Si les hommes qui enseignent sont, pour une part, responsable de l'enseignement donné, si les méthodes employées sont pour beaucoup dans le succès de cet enseignement, les matériaux présentés sont aussi comptables du succès ou de l'insuccès de l'enseignement d'une langue.

La langue n'est pas une science exacte ; c'est un art aux qualités bien humaines et artistiques. La véritable communication entre hommes, fût-elle en langue maternelle ou en langue seconde, se caractérise par une certain jaillissement, une grande spontanéité, beaucoup de souplesse et d'imprévu, comme les relations mêmes entre les hommes. Enseigner le bon usage voudra-t-il dire : enseigner toute la langue ? La matière est vraiment trop abondante. Et d'ailleurs, qui, même en sa langue maternelle, pourrait se vanter de posséder toute la langue ? Trop de choses ne sont que des réalisations combinatoires qu'une longue

pratique seule apprend à l'usager. Une saine pédagogie des langues vivantes exige donc du maître qu'il fasse une sélection. Définissons donc ce qu'on entend par sélection avant de voir les critères de cette sélection.

Sélection ne veut pas dire réduction. Nous ne préconisons pas une réduction de la langue à quelques termes et à quelques tours de base comme il a été tenté pour l'anglais sous le titre de *Basic English*. Les nombreux verbes anglais y avaient été remplacés par dix-huit opérateurs supposés aptes à exprimer toutes les opérations fondamentales des relations humaines dont la langue doit rendre compte. Ces mots d'action se combinaient avec vingt prépositions ou adverbes de position et de direction qui en constituaient les éléments proprement directeurs. Résultat ? Une telle langue écartait de l'enseignement des mots aussi communs en anglais que *already, many, never, chair, husband*. En *Basic English* on ne dit pas *he judges*, mais *he is judging*. Au lieu de dire *to ask*, l'élève doit apprendre à dire *to make a request, to put a question*. On enseigne non pas le terme *wife* mais *married woman*. Même le très fréquent, et très utile, et très poli *thank you* est remplacé, dans cette langue, par *it is very kind of you*. Evidemment, la norme de l'usage y trouvait fort peu son compte.

Lorsque nous parlons de sélection du matériel, nous pensons plutôt à une limitation du vocabulaire et de la grammaire. C'est une notion qui repose essentiellement sur l'idée de décapage, de retenue des seuls éléments essentiels à telle ou telle étape de l'apprentissage de la langue et non pas au maniement total de la langue. La pédagogie traditionnelle des langues vivantes, autant que celle des langues mortes, ne s'est guère jusqu'à ces derniers temps préoccupée de cette question de sélection. La didactique linguistique moderne en fait un principe de base.

Examinons d'abord la sélection du vocabulaire. Parler de l'enseignement d'une langue seconde, c'est toujours parler d'abord de l'enseignement du vocabulaire. Je ne suis pas sûr, loin de là, que le vocabulaire ait une telle importance dans la didactique d'une langue seconde ; néanmoins, sacrifions à l'idole !...

La question du vocabulaire réduit a été étudiée dès 1934 au cours d'une conférence tenue à New-York et qui a donné lieu à un *Iterim Report on Vocabulary Selection for Teaching English as a Foreign Language*, rapport temporaire connu depuis sous le nom de *the Carnegie List*. L'initiative du projet en revient au professeur Michael West. La question a été par la suite reprise de multiples fois, entre autres par la Commission du français fondamental (3).

(3) Voir, entre autres, R. MICHEA, *Les vocabulaires fondamentaux*, dans « Recherches et techniques nouvelles au service de l'enseignement », Strasbourg, Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Collection « L'Education en Europe », IV, 3 (1964) ; GOUGENHEIM et MICHEA, *L'élaboration du français fondamental*, Paris, Didier, 1964.

Quels seront les critères pour nous guider dans la réduction de la masse lexicologique à enseigner ? La logique, ainsi qu'a essayé de le faire le professeur Michael West, pour l'anglais avec son *Defining Vocabulary* ? Le professeur Palmer, qui a dirigé pendant de nombreuses années l'*Institute for Research in English Teaching* à l'Université de Tokio, propose plutôt une méthode que l'on pourrait appeler empirico-scientifique : la liste du vocabulaire à enseigner est établie d'abord empiriquement mais soumise *à posteriori* à une vérification méthodique d'après le pourcentage de compréhension qu'on obtient d'un texte choisi au hasard.

Le seul critère vraiment objectif est celui de la statistique, cette méthode de sélection s'appuyant soit a) sur la fréquence brute des mots ; b) soit sur la répartition (*range*) ou dispersion des mots dans l'inventaire dont on dispose ; c) soit sur la disponibilité des mots ; d) soit sur la diffusion de ces mots ; e) soit sur le rendement de la connaissance de ces mots... Tout louables que furent les efforts lexicologiques, ou plutôt lexicographiques, des auteurs traditionalistes de manuels et de cours, seules les recherches statistiques ont vraiment fait avancer l'étude du vocabulaire par l'introduction de notions quantitatives dans l'analyse des éléments lexicaux de la langue en vue d'une sélection pour l'enseignement.

Les mots ont en effet des fréquences différentes ; c'est un truisme. Et puis après ? Tout le monde sait bien que le verbe *être* est plus fréquent que le verbe *sauter*, par exemple, ou bien encore qu'on emploie beaucoup plus souvent le mot *professeur* ou *maître* que le mot *disciple*. La fréquence brute d'un mot n'est pas très utile et ne mène pas loin. Il faut vite évoquer une nouvelle notion, celle de distribution.

Si on veut vraiment franchir un pas important dans la connaissance du vocabulaire fondamental d'une langue, vocabulaire à enseigner d'abord, il faut en arriver, en effet, au concept de *range*. Car enfin, qu'un mot soit plus ou moins fréquent dans un texte, écrit ou oral, ne prouve rien tant qu'on n'est pas sûr de retrouver le même mot avec une fréquence relativement stable dans un autre texte, puis dans un autre, puis dans un autre... Nous sommes donc entraînés avec cette notion (4) dans le domaine des probabilités. Si on peut trouver, à fréquence égale, des mots qui ont une distribution totalement différente, il faudra reviser nos positions quant à leur inclusion ou à leur exclusion dans le matériel que nous enseignons. Seuls les mots qui ont une distribution stable devront être retenus dans une première étape.

---

(4) Voir, sur ce sujet, l'exposé du professeur Charles Muller au stage du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, à Strasbourg, les 22 et 23 mars 1963, dans « Le Français dans le monde », XXX (janvier 1965), pp. 14-20.

Mais cette notion de distribution ou de *range* a encore trop peu retenu l'attention des chercheurs pour qu'elle puisse efficacement guider notre enseignement, hélas !

D'ailleurs, les mots les plus fréquents dans la langue sont-ils nécessairement ceux dont la fréquence est la plus stable ? Dans l'état actuel des recherches, une seule chose peut être retenue : il y a des mots dont la probabilité d'emploi varie peu, quel que soit le locuteur, le sujet qu'il traite, les circonstances dans lesquelles il parle. De toute évidence, ces mots athématiques sont à retenir dès le cours le plus élémentaire. Il en est d'autres, au contraire, qui peuvent devenir fréquents en certaines circonstances et disparaîtront totalement pendant longtemps, dans telle ou telle autre circonstance. Ces mots qui peuvent être complètement absents ou très fréquents sont ceux que Michéa appelle disponibles, ceux que Muller appelle thématiques. Ici nouvelle difficulté quant au point de vue qui nous intéresse.

Ces mots qui ne peuvent être affectés d'une probabilité d'emploi d'une façon absolue affichent quand même une certaine stabilité dans des circonstances bien définies. Leur probabilité peut donc être comprise entre zéro et une valeur qui tient soit à leur catégorie grammaticale, soit à l'objet dont on parle. La valeur minimum zéro signifie qu'on peut parler indéfiniment sans employer ce mot et que personne ne s'en trouvera offusqué. La valeur maximum indique au contraire qu'il peut prendre dans un discours d'une certaine étendue une place déterminée qui ne choquera ni le locuteur, ni l'auditeur, ni le lecteur, à condition qu'on soit dans tel ou tel domaine, c'est-à-dire que l'on traite de tel ou tel thème.

La fréquence, quand elle est à la fois élevée et stable, dicte impérieusement des lois à l'enseignement. Pour le reste, comment procéder ? En distinguant, d'abord, entre les mots de fréquence comparable, ce qui vient le plus spontanément à l'esprit d'un locuteur dans telle ou telle circonstance donnée. Mais comme le nombre de circonstances peut être indéfini, la difficulté, — qui est du domaine de la présentation beaucoup plus que de la sélection, — est de s'arrêter aux circonstances fondamentales de la vie quotidienne moderne en société. Quelle situation, quelles circonstances va-t-on retenir ? Ici, c'est une longue analyse socio-culturelle qu'il faut faire, et du milieu des étudiants et du milieu réflété par la langue qu'ils étudient. Les situations, les circonstances auxquelles il faut s'arrêter surtout sont celles qui manifestent le plus grand écart. En effet, il n'y a vraiment pas de nécessité pédagogique stricte d'enseigner quoi que ce soit si dans une situation donnée, qu'on soit de langue française ou de langue anglaise, le comportement verbal reste le même. Au contraire, une circonstance donnée force-t-elle un usager d'une langue seconde à avoir recours à des ressources morphologiques, sémantiques et syntaxiques propres dans lesquels l'usager ne puiserait pas selon les tendances normale de sa langue maternelle pour exprimer ses attitudes socio-

culturelles en de telles circonstances ? Alors, il faut insister sur cette situation. Voilà les éléments qu'il nous faut retenir. Ainsi à un parlant anglais je dois absolument apprendre qu'une table a des *pieds* et non pas des « jambes » (*legs*) ; à un francophone qui s'initie à la langue de Shakespeare, je dois enseigner qu'à la question *« How do you do ? »* (sans poignée de main !) il faut répondre *« How do you do ? »* ; à un italophone qui apprend le français, il faut enseigner que c'est *bon* qui correspond à *bello* dans l'expression *Che fai di bello ?*. Ce que fait fort bien la série de manuels AVSG de Zagreb. Et ce qui nous amène à penser qu'idéalement il faudrait un cours différent de français, par exemple, selon que les élèves sont chinois, allemands, espagnols, britanniques, anglo-canadiens, brésiliens, etc... car non seulement ils possèdent un système linguistique de communication différent les uns des autres, — et qui présentera donc des écarts et des zones d'interférences distinctes, — mais encore leur esprit est structuré de façon diverse parce que modelé par une vie socio-culturelle divergente, parfois même aux valeurs tout à fait opposées. Malheureusement des impératifs commerciaux d'édition s'opposent à ce bel idéal pédagogique. Il faut donc se rabattre sur des situations polyvalentes, c'est-à-dire qui manifestent un écart partagé, — quoique à des titres différents, — par plusieurs communautés étrangères, par plusieurs systèmes linguistiques étrangers. C'est la notion du plus grand commun dénominateur introduite en didactique linguistique, à moins que ce ne soit celle du plus petit commun multiple !...

Dans la sélection des éléments lexicaux de fréquence relativement élevée mais instable, une deuxième démarche possible consiste en une référence à la notion de diffusion de ces éléments thématiques. En effet, il n'est pas indifférent de savoir le nombre de sujets parlants qui connaissent tel ou tel élément, même s'ils ne l'emploient pas spontanément eux-mêmes. Ce qui est revenir scientifiquement à la notion fort bien connue du vocabulaire passif et du vocabulaire actif. Un colloque tenu à Strasbourg en novembre 1962 a mis en avant cette idée. L'importance de cette notion ne manque pas de frapper ; mais comment obtenir ces renseignements ?

Il nous reste à dire un mot d'un dernier critère, le plus souvent ignoré, mais bien reconnu par la méthode AVSG : la rentabilité ou l'efficacité de l'acquisition de tel ou tel mot. C'est le critère du rendement.

Apprendre le français en qualité de langue seconde n'est pas la même chose qu'apprendre le français comme langue maternelle. Tel mot usuel, tel mot courant, tel mot commode, voire même nécessaire pour un francophone ne le sera peut-être pas pour un anglophone, ni pour un hispanophone, ni pour toute autre personne parlant le français comme langue seconde. M. Verlée, auteur d'un intéressant vocabulaire de base fondé sur la fréquence, pour l'enseignement du français aux élèves de langue néerlandaise, fait remarquer avec justesse que l'expres-

sion « laver la vaisselle » est sûrement un terme ayant beaucoup de rendement dans la vie d'un jeune francophone mais rarement employé par une personne non francophone qui parle le français comme langue seconde. Le mot « épicerie » lui-même est un mot peu fréquent dans la bouche d'un jeune Français ; il sera sûrement utile pour un étranger de connaître ce qu'est une épicerie et le terme fut justement retenu par VIF. Le mot « vitrail » n'est sans doute pas souvent sur les lèvres d'un jeune francophone, bien qu'il ait la chose constamment sous les yeux ; pour un touriste, pour un non-francophone, au contraire, il est indispensable de connaître ce mot, — et son pluriel, — pour pouvoir comprendre ce dont il s'agit lorsqu'il visite une cathédrale, par exemple, ou lorsqu'il entend parler de ce grand art français... Le mot « charrue » n'est vraiment pas un terme fondamental pour un étranger qui apprend le français, mais les mots « renseignements » et « permanente » sont sûrement à mettre à la base du vocabulaire de tout touriste éventuel. Même remarque pour le mot « cave » ; pas un jeune Français qui ne connaisse ce mot et qui n'ait à l'employer fréquemment lorsqu'il est en âge de boire une bonne bouteille ; l'étranger au contraire n'a pas vraiment à savoir ce mot puisque pour lui ce qui est vraiment important n'est pas la cave où l'on conserve le vin, mais le nom des grandes marques qui y sont conservées, pour pouvoir les commander... En anglais, par exemple, des mots aussi peu quotidiens que *sword* et *treasure* pourront être quand même retenus puisqu'ils permettent, au chapitre de la présentation, d'exploiter l'artifice motivant de l'histoire d'aventures (corsaires ou pirates) (5). Malheureusement, encore ici, il nous faut déchanter : sur quelles études nous appuierons-nous pour déterminer ces éléments à enseigner ?

Les mots athématiques, ceux qui servent à nous exprimer au sujet des choses plutôt qu'à exprimer les choses elles-mêmes, termes plus ou moins communs à tous les sujets, à toutes les situation, relèvent d'un vocabulaire d'habitude. Ce sont ceux qu'il faut faire d'abord acquérir à nos élèves par la répétition. Ce que fait fort bien AVSG. Les mots thématiques, au contraire, sont liés à un thème, à un genre de thème donné. Ils désignent les êtres et les objets, et sont pour la plupart des mots concrets ; ils relèvent d'un vocabulaire d'intérêt et leur acquisition devra être facilitée par des associations d'idées, soit avec l'être ou l'objet lui-même, (*technique ostensive*), soit avec une image (*technique représentative* adoptée par AVSG), soit même simplement par la traduction du mot dans la langue maternelle (*technique contrastive*) ou, si l'on veut s'en tenir strictement à la méthode dite directe, par une définition opératoire en langue seconde (*technique explicative*). Ce qui ne relève plus de la *sélection* mais de la *présentation* du matériel.

A l'intérieur de tout ça, d'une façon générale, lorsque des mots se

(5) Voir, sur ce point, l'article du prof. W.F. MACKEY, *What to Look for in a Method*, dans « English Language Teaching », 7 (1953), pp. 77-85.

présentent comme synonymes, un seul doit être retenu. Il est bien vrai qu'il n'y a pas de véritables synonymes en français ; cependant, dans la langue courante, il est permis de considérer certains mots comme pratiquement interchangeables. De deux ou plusieurs synonymes, on ne doit donc garder, dans un premier temps, que le plus rentable. Ainsi, *se souvenir* sera écarté au profit de *se rappeler* ; *actuellement* laissera la place à *maintenant* ; la locution verbale *avoir peur* sera préférée à *craindre* (6) ; l'adjectif *sérieux*, à *grave*, en raison de leur plus grande multiplicité d'emplois « à toutes les sauces ». De même, les adjectifs à valeur intensive céderont le pas aux adjectifs à valeur normale qui peuvent toujours devenir intensifs par adjonction du préfixe *très* ou par la pure répétition. Donnons un autre exemple pour bien nous faire comprendre : le français fondamental a retenu deux synonymes : *médecin* et *docteur*, sous prétexte que ce sont deux mots qu'il importe de connaître ; mais puisque le mot *docteur* est le seul des deux qui puisse s'employer comme apostrophe, nous prétendons que, dans un cours de base, c'est le seul à enseigner puisqu'il suffit à toutes les réalisations combinatoires où l'idée de médecin doit être rendue. Attention aux faux synonymes. Les couples *an* et *année*, *jour* et *journée* ne sont pas vraiment constitués d'unités interchangeables dans la chaîne de la communication ; il faut conserver les deux mots.

Contrairement au français fondamental qui a éliminé des termes relatifs à l'enseignement, nous croyons qu'il faut enseigner ce vocabulaire parce que justement ce vocabulaire se trouve être très utile pour l'enseignement même du français et a donc un rendement très grand. Ainsi, il faut regretter que le mot *concours* (qui avait juste la fréquence 29) ait été mis de côté et que le mot *professeur* ait été écarté de la liste. Ce sont des mots trop utiles en classe pour qu'on puisse vraiment s'en passer, même s'ils relèvent d'une langue plutôt technique. Et comme l'apprentissage d'une langue en tant que langue seconde est surtout un moyen d'éducation humaniste, il faut absolument retenir des mots que la fréquence pure nous ferait écarter de notre bagage lexical, tels *cinéma*, *culture*, *esprit*, *musique*, *peinture*, *théâtre*, *art*, *justice*, *paix*, et plusieurs autres que la Commission du français fondamental a retenus à bon droit. Le rendement de ces termes dans l'enseignement humaniste des langues secondes est trop grand pour qu'on n'y tienne pas.

Et parce que nous nous plaçons résolument dans cette perspective humaniste, nous croyons encore, sincèrement, qu'aucun enseignement d'une langue seconde ne peut être fait sans tenir compte de la langue

---

(6) La préférence de la locution verbale nous est d'ailleurs encore dictée par l'analyse de la langue qui semble préférer, en acte populaire de parole, la locution à la forme simple. Ceci est si vrai et si constant que, lorsque les deux formes existent à partir de la même souche dérivationnelle, l'usage a tendance à spécialiser la forme simple. Exemple : *s'attabler*, à côté du quotidien *se mettre à table*, *s'aliter* face à *se mettre au lit*.

maternelle des étudiants, de leur culture, de leur civilisation. Aussi, prétendons-nous que dans le bagage lexical qui leur est présenté, il doit se trouver tout ce qui est nécessaire à exprimer non seulement la culture française, si telle est la langue étrangère qu'ils étudient, mais aussi leur propre culture qui est une partie intégrante de la civilisation totale de l'homme moderne.

S'il faut faire un choix dans le lexique, il n'en va pas de même au point de vue morphologique et syntaxe. En effet, ici, rien de trop dans le système. Les statistiques ne jouent plus parce que tout est également nécessaire pour s'exprimer et communiquer : les formes irrégulières autant, sinon plus, que les formes régulières ; les tours idiomatiques autant que les structures plus courantes. Tandis qu'en lexicologie nous avons affaire à des aires sémantiques ouvertes, en morphologie et syntaxe nous nous butons à des univers clos. On ne peut plus, ici, parler de formes élémentaires et de structures de base. C'est de tout le système qu'on a besoin pour s'exprimer, quelque difficile qu'il soit.

Que les formes *mon, ton, son* devant des mots féminins à initiale vocalique soient des emplois rares du masculin singulier, il ne s'ensuit pas, au point de vue pédagogique, que ce fait de langue ne soit pas fondamental et qu'il puisse être mis de côté même au premier stade de l'apprentissage de la langue. Que la forme relative *dont* soit d'un maniement délicat et d'une fréquence beaucoup plus faible que celle des formes sujet *qui* ou objet *que* ne nous justifie pas, comme l'a fait la Commission du français fondamental, de laisser tomber ce relatif. Il faut l'enseigner sous peine de faire parler à nos élèves un français étriqué.

Les seuls éléments dont on puisse vraiment se passer dans un premier moment sont les variantes morphologiques du type *je peux/je puis*. Puisque *je puis* est morphologiquement et phonétiquement difficile, puisque cette forme est rare et se présente en concurrence avec la forme plus régulière *je peux*, (sauf dans l'interrogation *puis-je* reportée en fin de cours), acceptons de ne pas la retenir et d'enseigner seulement la forme *je peux* au début. Puisque la conjonction *quand* suffit et à l'interrogation et à la subordinstion, laissons *lorsque* de côté comme introductif de la subordonnée de temps. Mais quand, à la suite d'enquêtes effectuées par Mme Gougenheim et M. Michéa, on a jugé les formes du passé simple et celles du passé antérieur trop aberrantes et trop difficiles pour être retenues, les auteurs de VIF et du FMAV ont fait une sélection qui nous semble regrettable. Il ne fallait pas juger inutiles ces formes dans l'enseignement du français comme langue seconde, il fallait tout simplement penser à reporter leur apprentissage un peu plus tard que celui des formes du passé composé et de l'imparfait. La facilité ou la difficulté d'une forme ou d'un tour n'est pas un critère d'inclusion ou d'exclusion mais un critère de *progression*.

Le plus-que-parfait se présente comme un cas typique de ce qu'on

veut dire. Son emploi ne laisse pas d'être très délicat. On n'introduira donc pas ce fait de langue dès le début d'un cours de base de français, mais il faudra quand même y venir. Quant au futur antérieur, il présente, de prime abord, un problème analogue bien que sa fréquence soit beaucoup plus faible que celle du plus-que-parfait en français commun oral. Toutefois, au point de vue pédagogique, l'enseignement de ce temps a un immense rendement puisqu'il évite aux élèves de commettre des fautes aussi grossières que : « Je partirai quand je finirai ». A retenir, donc, et très tôt.

Ainsi en va-t-il également de la formation des passés composés avec l'auxiliaire *venir de* ou du futur prochain avec l'auxiliaire *aller* qui ne causent vraiment pas de problème. Construction facile, des plus commodes ; conformité à la tendance préoccupante du français moderne pour les locutions verbales. D'ailleurs, la fréquence du futur prochain avec l'auxiliaire *aller* est très élevée en français et, quoique l'enquête du français fondamental ait attribué une fréquence faible à l'expression du passé récent avec *venir de*, nous doutons vraiment que cette construction soit si pauvre en rendement dans la langue commune de tous les jours.

Donc, encore une fois, en morphologie et en syntaxe, la sélection est à peu près nulle, il s'agit bien plutôt de graduer la présentation du matériel en présentant d'abord ce qui est facile comme construction, d'un emploi commode et d'un grand rendement, réservant pour la fin du cours élémentaire ou le début du cours intermédiaire les formes et les tours plus compliqués, plus fins et plus subtils.

Il nous reste à examiner, au chapitre de la sélection du matériel, les aspects phonétiques de la langue seconde à enseigner.

La communication linguistique réalisée par la parole constitue un code systématique à deux niveaux d'articulation : le niveau syntaxique ou combinatoire de mots, le niveau phonématique ou combinatoire de phonèmes. S'il nous a fallu sélectionner certains éléments plutôt que d'autres, au premier niveau, au second il en va bien autrement.

En comparaison du nombre d'éléments discrets combinables au niveau syntaxique, le nombre de signes élémentaires dont la combinatoire donne les mots d'une langue est très restreint. Il est même d'un ordre de grandeur sensiblement le même pour toutes les langues : une trentaine. De plus, les phonèmes ne sont pas, à proprement parler, des données observables mais des abstractions de nature conceptuelle. Ils appartiennent à la langue et non à la parole. Aucun de trop, donc, pour parler. Alors que le vocabulaire d'une langue ne forme pas un système, les phonèmes, eux, soutiennent entre eux un ensemble de relations qui les définissent et les distinguent. Une variation de mot n'entraîne pas nécessairement, dans la chaîne parlée de la phrase, une variation du message ; au contraire, une commutation de phonèmes

entraine une modification du message. Ils sont donc tous à enseigner, indistinctement. Aucun son, aucune intonation, aucun aspect phonétique ne peut donc être mis de côté. Tout le phonétisme est à enseigner dès le premier stade de l'apprentissage de la langue seconde. L'expérience quotidienne et de sérieuses recherches américaines nous ont trop appris, par ailleurs, que c'est dans les premiers six mois où un élève est exposé à une langue seconde qu'il développe de bonnes habitudes phonétiques. Après ce temps, il atteint un plateau non pas impossible mais difficile à dépasser.

Pas de sélection, donc. Tous les phonèmes sont à enseigner de même que tous les épi- et supra-phénomènes de la prononciation qui constituent le facteur-clé pour la compréhension totale du sens des phrases.

GRADATION

Une fois le matériel choisi, la seconde question (7) qui se pose à l'esprit de l'enseignant d'une langue seconde est de savoir s'il doit présenter à ses élèves sons, formes, structures et mots en un ordre systématique ou bien s'il va se laisser dicter l'ordre de l'introduction de tel ou tel élément par les besoins des dialogues ou des textes qui servent à présenter la langue aux élèves.

Si on examine divers cours de langue seconde sur le marché, on doit se rendre à l'évidence que la plus grande fantaisie existe en ce domaine de la gradation du matériel. Une féconde pédagogie des langues vivantes suppose pourtant une saine gradation des éléments présentés. Quels critères devraient nous guider ? Beaucoup de recherches sont encore à faire ici.

Si je dis d'abord que la marche de nos élèves devrait toujours aller du plus facile au plus complexe, je n'aurai pas dit grand chose de plus que M. de Lapalisse. Vous ne serez même plus sûrs que cela veuille bien dire de suivre la séquence « nouvelle vague » *entendre - parler - lire - écrire.* En langue, en effet, qu'est-ce qui est le plus simple et qu'est-ce qui est le plus complexe ? Disons d'abord, pour respecter le même ordre que nous avons suivi jusqu'ici, qu'en vocabulaire, il n'y a pas vraiment de progression. Il faut amener nos élèves à maîtriser, à la fin du premier cours, un certain nombre de mots. Les cours de base AVSG de St-Cloud - Zagreb ont retenu 1.500 mots qui permettent d'exprimer les activités les plus courantes de la vie quotidienne moderne.

---

(7) Voir W.F. MACKEY, *What to Look for in a Method : (II) Grading,* dans « English Language Teaching », 8 (1954), pp. 45-58 ; G. CAPELLE, *La préparation d'une méthode : choix et ordre de présentation,* dans « Linguistica », I, 2 (mars 1966), pp. 1-6.

Est-ce trop ? On pourra y répondre quand on connaîtra le résultat des recherches psycho-pédagogiques en cours sur la capacité d'assimilation des élèves (dix mots à la leçon, vingt mots; mots obscurs, mots transparents, mots clairs, faux amis; enfant, adolescent, adulte; homme, femme, d'origine rurale, urbaine, ou de milieu ouvrier, professionnel..., voilà autant de variables quantitatives et qualitatives avec lesquels il faut compter). Est-ce assez ? Un deuxième degré pousse plus avant dans le champ du vocabulaire abstrait et nuancé.

De toute façon, l'ordre de présentation de ces mots, en soi, est indifférent. La seule progression possible, — est-ce bien une progression ? — la seule progression lexicologique sera d'aller des mots les plus fréquents, les plus stables, les moins thématiques, les plus disponibles et les plus rentables aux mots moins fréquents, moins tables, plus thématiques... Pour une gradation plus fine des éléments lexicaux on s'en remettra au critère de l'écart et de l'interférence ainsi qu'au critère de l'intérêt ou de la motivation de nos élèves. PF de Mmes Montani et Batusi me semble particulièrement bien réussi à ce point de vue ainsi que les cours *Frère Jacques* et *Pierre et Seydou,* élaborés par le B.E.I.

Il n'en va d'ailleurs pas autrement au niveau des formes et des structures. L'ordre que veut suivre le professeur Marty (8), spécialiste de français aux Etats-Unis, ne laisse pas d'être théoriquement des plus séduisant : impératif, négation, modification, complément, ind. présent, etc... Cette progression systématique, toutefois, reste essentiellement analytique. L'apprentissage d'une langue doit être globalisant et non pas atomisant. La gradation tiendra donc compte non pas seulement de la forme sonore ou de la structure grammaticale elle-même, mais bien de ce que l'on peut exprimer par ces mécanismes : réalité et affectivité. Et encore ici on retrouvera les critères de l'écart, du rendement à l'exploitation et, enfin, de la motivation. Ce qui amène le professeur Maubrey à suggérer, pour anglophones étudiant le français, une progression fort intéressante qui se tient nettement aux antipodes des moules structuraux de l'anglais américain : l'on abordera l'étude du français parlé et écrit par son unité minimale (le complexe verbe - pronom et sa variante, verbe - nom), d'abord sous la forme impersonnelle, puis pronominale et enfin indéfinie, l'impersonnel et l'indéfini comme le pronominal caractérisant fort bien le français au regard de l'anglais. C'est le stade de la phrase simple, privée d'émotion, où le locuteur se contente de révéler son identité et sa qualité. Une deuxième étape fera aborder la phrase expressive et émotive en présentant le verbe et le nom comme deux noyaux autour desquels gravitent les modificateurs adverbiaux et les adjectifs. Enfin, le troisième stade de présentation

(9) Voir, entre autre, sa communication présentée au Colloque de l'Université de l'Indiana, *Objectivity and the F.L. Teacher,* dans « International Journal of American Linguistics », vol. 32, n° 1 (janvier 1966), pp. 108-121.

de la langue abordera la phrase fortement personnalisée où la structure minimale éclate pour prendre tour à tour la valeur déclarative puis la valeur subjective, la valeur relative, la valeur comparative et enfin la valeur explicative.

Une polémique s'était élevée en Amérique, au début de 1964, sur les mérites respectifs des dialogues et des exercices structuraux pour l'enseignement des langues secondes, dont le frère Léopold Taillon, notre collègue et ami de Moncton, Nouveau-Brunswick, s'était fait l'arbitre dans sa communication présentée devant l'Association canadienne de linguistique, au cours des réunions annuelles de juin des Sociétés savantes du Canada, à Charlottetown, I.P.E.

L'équivoque fondamentale, à notre sens, c'est que l'on confond deux choses bien distinctes, la *gradation* du matériel retenu et sa *présentation*. Faute de bien reconnaître les deux perspectives qui doivent se compléter mais qui restent distinctes, parce que se situant, en fait, à des moments différents de l'élaboration de toute leçon, les tenants des deux écoles semblent irréconciliables.

Le problème n'est pas d'être *pour* ou *contre* le dialogue (9), pour ou contre les *pattern drills* ; c'est de construire exercices, dialogues, scénarios, courts récits et même narrations ou brefs poèmes, — et très tôt, selon les objectifs de nos étudiants, de simples essais techniques ou scientifiques, — qui satisfassent à la fois les exigences psycho-pédagogiques (qui dictent impérieusement leurs lois à la présentation formelle et technique du matériel d'enseignement) et les exigences linguistiques (qui doivent régir préalablement la progression dans l'ordre de présentation des différents constituants de ce matériel). Ce que AVSG tente de faire avec un succès inégal.

VIF suit sans doute un ordre plus logique que FMAV en présentant aux élèves une histoire suivie, ou qui en a toutes les apparences ; FMAV semble, à première vue, avoir adopté un ordre plus fantaisiste. A y regarder de plus près, pourtant, la progression de FMAV (car progression il y a, même dans la discontinuité des histoires) nous semble plus intéressante parce qu'elle apporte des matériaux plus variés (critère de la motivation), parce qu'elle n'a retenu que des situations manifestant un écart important pour plusieurs groupes socio-culturels et parce que le « décousu » même de l'histoire (critère du rendement) permet une plus grande concentration du vocabulaire ainsi que des structures dans chaque leçon, favorise une répétition plus marquée des éléments à assimiler (répétition en *perpendiculaire,* dans une même leçon ; répé-

---

(9) S'inspirant du frère Taillon, M. Denis GIRARD, du Bureau d'Etudes et de Liaison (Paris), a réouvert le débat en janvier dernier dans « Le Français dans le monde », 38 (janvier-février 1966), pp. 12-17. Lui non plus ne distingue pas clairement, — sauf en conclusion, peut-être, mais non explicitement —, les deux stades *progression* et *présentation* que nous prétendons dissocier parce que sur des plans différents.

tition en *horizontale,* dans une suite de leçons), et appelle de soi de plus multiples variations contextuelles ou sémantiques fort utiles à l'assimilation du système linguistique total. Ce sur quoi nous reviendrons en parlant de la *répétition,* le quatrième principe général.

Si l'on regarde de près la progression grammaticale, on verra que l'un et l'autre cours de français ont étalé la matière en commençant par des notions grammaticales (formes et structures) sans lesquelles aucune communication n'est possible (verbes *être* et *avoir*, le nom, l'article, l'adjectif possessif). Puis viennent les éléments qui permettent d'entrer en communication (tours interrogatifs, présentatifs). Suivent les verbes les plus fréquents qu'il faut aborder tôt parce qu'ils constituent le noyau de la chaîne parlée et tout, dans l'expression organisée de la pensée, se charpente autour de cet élément de base. On me pardonnera de penser que, dans l'un et l'autre cours, on aurait toutefois pu aborder la pratique systématique des formes verbales, (pratique sous-jacente à l'apprentissage global de ces formes dans les dialogues et autres récits), on aurait pu aborder leur étude pratique en allant de l'impératif (forme plus simple, sans pronom sujet) à l'indicatif (forme dérivée de la précédente par simple préfixation de la particule agglutinée en langue orale qu'est le pronom personnel sujet) ; on aurait pu aborder le très rentable futur avec *aller* (composition simple : présent de l'auxiliaire + infinitif du sémantème) bien avant le futur en *-rai.* (Exemple, leçon 13 : *« Je regarderai les livres. Je traverserai ensuite. »*) Pourquoi dans VIF, avoir repoussé le passé composé jusqu'à la leçon 23 ? Les auxiliaires *avoir* et *être* sont sus depuis longtemps ; la formation du participe passé est chose facile ; ce temps est capital en conversation normale... Pourquoi FMAV n'aborde-t-il le problème de la négation qu'à la 13e leçon et pourquoi présente-t-il la forme masculine des adjectifs avant la forme féminine (« Le jardin est grand »/« La cour est grande). VIF enseigne beaucoup plus justement *grande* avant *grand.*

Comme on ne peut cependant pas toujours parler sans subordination ce sont les relatifs que ces deux cours abordent ensuite. Puis ils passent aux verbes irréguliers les plus fréquents.

Sans examiner plus en détail la progression grammaticale de l'un et de l'autre cours de français, langue étrangère, soulignons un dernier bon point que marque, à notre avis, FMAV sur VIF : la priorité est donnée plus tôt dans ce cours-là (leçon 9 au lieu de 12) aux verbes pronominaux, essentiels en français à la communication des plus banales réalités (alors que tout cours anglais, lui, devrait donner la priorité au tour passif) de même qu'à la présentation (dès la leçon 12) de l'interrogation par inversion, nécessaire chaque fois que la question n'est pas de type total.

Arrêtons-nous dans cet examen de détail. La critique est facile ! Ce qui importait d'illustrer ici c'était uniquement le principe d'une

saine gradation des éléments grammaticaux à enseigner, principe qui vaut non seulement pour les cours de français, mais pour tous les cours de langue, étrangère comme maternelle. Notre guide : l'analyse linguistique interne de chaque système et la comparaison avec le système maternel de nos étudiants pour s'expliquer leurs fautes, les comprendre, les prévoir même... et y pallier par un correctif approprié qui déjà, par la gradation adoptée, rende la faute difficile sinon impossible.

D'ailleurs, comme nous l'avons dit, il ne faut pas chercher la progression dans la seule gradation des notions linguistiques. Il faut encore l'aller mettre dans une marche de plus en plus vive de nos élèves vers la liberté dans leur expression en langue seconde. Expliquons-nous en deux mots : l'objectif final de l'enseignement des langues secondes est d'amener les élèves à parler, à s'exprimer librement dans la langue qu'ils étudient. Aussi, si la progression prévoit d'abord un moment où l'expression est totalement contrôlée (un stimulus est donné à l'élève, — image, phrase à transformer, phrase à traduire, — qui doit donner une réponse *univoque* contenant tel ou tel élément structural spécifique, ou morphologique, ou lexicologique), on doit passer très tôt à l'expression partiellement libre (un stimulus linguistique est fourni à l'élève qui doit y répondre avec des éléments structuraux morphologiques ou lexicaux de son propre choix, la liberté de l'élève pouvant varier de *très peu*, comme dans le cas d'une réponse à la question : « Dites-moi ce qui se passe dans la rue maintenant ? », à *beaucoup* : « Que préférez-vous faire le dimanche ? »). Enfin, on débouchera sur une expression totalement libre (aucun stimulus n'est donné à l'élève ; il est libre de choisir le sujet sur lequel il veut parler, les structures, les formes et le vocabulaire qu'il emploiera...). Peut-être cette double progression devrait-elle correspondre à un double cours : un premier entraînerait les élèves à s'exprimer en restant dans les limites structurelles ou morphologiques déjà maîtrisées, tandis qu'un deuxième cours les entraînerait à s'exprimer en fonction de situations définies exigeant, en fait, une maîtrise de difficultés aussi bien lexicologiques que structurales, en même temps qu'un apprivoisement de la vie quotidienne dans le pays dont la langue est étudiée. Et puisque la communication intégrale suppose non seulement un code linguistique mais aussi tout un arsenal de gestes, de mimiques, d'attitudes corporelles, la gradation du matériel à enseigner devra consentir une place à ces éléments du comportement verbal typique en langue seconde étudiée.

Ainsi, nous sommes donc amené à dire que, derrière ses apparences de dialogues ou d'historiettes, notre cours de base devra avoir une progression systématique bien définie pour la présentation des structures et des formes mais, concurremment, il devra s'en trouver une autre à base de dialogues, de textes de lecture plus longs qui introduiront aux expressions idiomatiques et aux clichés, surtout, qu'il faut bien se garder de confondre avec des variantes combinatoires des structures fondamentales. Ce que les cours mis au point à Zagreb

essaient de réaliser à l'aide des exercices dits « scénarios » proposés ici et là pour travail distinct en laboratoire dirigé. Il restera pourtant une autre présentation à assurer dans un cours subséquent, plus avancé, qui devra tenir compte des structures et des formes illogiques ou plus complexes de la langue seconde, et qui n'ont pas trouvé leur place normale dans l'une et l'autre des deux gradations.

Il faut quand même se résoudre à les aborder un jour. Mais nous voyons que nous sommes amenés à parler non plus de *progression* mais de *présentation* proprement dite. Nous aborderons dans un prochain article ce troisième principe général de la didactique linguistique sans toutefois oublier de parler de la gradation des éléments phonétiques du cours de langue seconde.

Guy Plastre